

## ■ ESTUDOS

# A construção do “ser professor” de Educação Física de docentes em início de carreira da rede municipal de Florianópolis-SC/Brasil

Diúlia Ávila<sup>II</sup>

Ana Flávia Backes<sup>III,IV</sup>

Patric Paludett Flores<sup>V,VI</sup>

Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare<sup>VII,VIII</sup>

<http://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5508>

### Resumo

Este estudo qualitativo analisou o processo de construção do “ser professor” de cinco docentes de Educação Física em início de carreira da rede municipal de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Como fonte de dados, empregou-se uma entrevista semiestruturada, e a categorização dos resultados ocorreu por meio da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que as experiências vivenciadas antes, durante e após a graduação são indispensáveis para o desempenho cotidiano do exercício docente. No que se refere à decisão pela Educação Física, o desejo pela docência, as experiências oferecidas pelo ambiente escolar, o gosto pelo esporte e as influências de professores e familiares são aspectos que se destacam. Já a escolha pela licenciatura considerou a intencionalidade dos professores, as trocas de experiências e a falta de clareza sobre as especificidades do curso. Relativamente às contribuições da formação inicial, foram salientadas a relevância do envolvimento com pesquisa e extensão, as experiências do estágio supervisionado e as trocas com professores do curso. O distanciamento do “chão da escola” e a frágil articulação com a licenciatura foram as principais lacunas evidenciadas. Conclui-se

<sup>I</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <diuavila@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-1185-172X>>.

<sup>II</sup> Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <anafbackes@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-3949-8809>>.

<sup>IV</sup> Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail*: <patric.flores@uemg.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-4865-7661>>.

<sup>VI</sup> Doutor em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina (PPGEF-UEM/UEL). Maringá, Paraná. Brasil. Londrina, Paraná, Brasil.

<sup>VII</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <fabianecteixeira@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-0822-2340>>.

<sup>VIII</sup> Doutora em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina (PPGEF-UEM/UEL). Maringá, Paraná. Brasil. Londrina, Paraná, Brasil.

que a construção do "ser professor" é um processo contínuo, dinâmico, carregado de incertezas, de desafios, mas também repleto de muitos aprendizados. Como parte desse processo, é fundamental que as experiências formativas colaborem para a compreensão de que o docente é um ser intelectual.

*Palavras-chave: formação docente; início de carreira; Educação Física.*

---

#### **Abstract**

***The construction of 'being a teacher' of Physical Education at the beginning of their careers in the municipal system of Florianópolis, Brazil***

*This qualitative study analyzed the construction process of 'being a teacher' of five Physical Education teachers at the beginning of their careers in the municipal system of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil. A semi-structured interview was used as data source and the categorization of the results took place through content analysis. Results revealed that the set of experiences lived before, during and after graduation are essential for the daily performance of the teaching practice. Regarding the decision for Physical Education, the yearn to teach, the experiences offered by the school environment, a taste for sports and the influence of teachers and family members are aspects that stand out. Whilst the choice for the degree considered the intent of the teachers, the exchange of experiences and the lack of clarity over the particularities of the course. Concerning the contributions of initial training, the relevance of involvement in research and extension, supervised internship experiences and exchanges with course professors were highlighted. The space between the "school floor" and the fragile articulation with the graduation course were the main gaps to be emphasized. It is concluded that the construction of 'being a teacher' is a continuous, dynamic process, full of uncertainties, challenges, but also full of many lessons. As part of this process, it is essential that formative experiences contribute to the understanding that to be a teacher is to be an intellectual.*

*Keywords: teacher training; career beginnings; Physical Education.*

---

#### **Resumen**

***La construcción del 'ser docente' de los profesores de Educación Física al inicio de sus carreras en la red municipal de Florianópolis-SC/Brasil***

*Este estudio cualitativo analizó el proceso de construcción del 'ser docente' de cinco profesores de Educación Física en el inicio de carrera en la red municipal de Florianópolis-SC/Brasil. Se utilizó como fuente de datos una entrevista semiestructurada y la categorización de los resultados ocurrió a través del análisis de contenido. Los resultados demostraron que las experiencias vividas antes, durante y después de la graduación son fundamentales para el desempeño cotidiano de la docencia. En lo que se refiere a la decisión por la Educación Física, las ganas de enseñar, las experiencias que ofrece el ambiente escolar, el gusto por el deporte y las influencias de los profesores y familiares son aspectos que se destacan. La elección por la licenciatura consideró la intencionalidad de los profesores, el intercambio de experiencias y la falta de claridad sobre las especificidades del curso. Relativamente a los aportes de la formación inicial, se destacó la relevancia del involucramiento con la investigación y la extensión, las experiencias de pasantías tuteladas y los intercambios con los profesores. La lejanía del "piso de la escuela" y la frágil articulación con la licenciatura fueron los principales vacíos señalados. Se concluye que la construcción de "ser docente" es un proceso continuo, dinámico, repleto de incertidumbres, desafíos, pero también lleno de aprendizajes. Como parte de este proceso, es fundamental que las experiencias formativas colaboren para la comprensión de que el profesor es un intelectual.*

*Palabras clave: ser docente; inicio de carrera; Educación Física.*

---

## Introdução

Dialogar sobre a constituição do "ser professor" na contemporaneidade não é uma tarefa fácil, pelo contrário, torna-se um fenômeno complexo e desafiador, cheio de amarras que emergem das representações da profissão, as quais engendram as relações que o sujeito estabelece consigo, com os outros e com a(s) cultura(s) em que se encontra submerso profissionalmente e pessoalmente (Flores, 2018). Assim, concebe-se que a constituição do "ser professor" se vincula ao fazer intelectual e, além disso, esse processo considera a formação de um sujeito que pensa e age com base no conjunto de experiências vividas e nos saberes acumulados ao longo da carreira docente (Tardif; Raymond, 2000). Faria e Souza (2011) salientam que olhar para esse processo é considerar a sua complexidade com base nos diferentes momentos que perpassam a formação permanente do professorado, uma vez que a constituição da identidade docente é inacabada, complexa e jamais findável.

Dentre as diferentes etapas da formação de professores, destaca-se a formação inicial, um importante e diferenciado momento de mutação com que o estudante de licenciatura se depara antes de adentrar, de maneira efetiva, o mundo do trabalho. É a partir desse percurso inicial que os futuros licenciados em Educação Física passam a adquirir conhecimentos mais específicos e aprofundados do sentido e significado de ser um futuro professor no ambiente escolar (Tardif; Raymond, 2000). Esses conhecimentos e saberes propiciarão uma base teórica e prática ao encontro de caminhos e possibilidades, de maneira qualificada e responsável, de uma atuação profissional condizente com a realidade e a expectativa que se tem do professor de Educação Física do século 21.

Nessa perspectiva, é fundamental que as experiências oferecidas pela formação inicial fortaleçam os vínculos com o "chão da escola", a exemplo dos estágios obrigatórios e não obrigatórios (Pires; Farias; Batista, 2019), bem como das práticas pedagógicas como componente curricular (Bisconsin; Oliveira, 2018). Assim, nota-se a importância de entender de que forma os professores de Educação Física em início de carreira percebem o processo de construção do "ser professor" ao longo de sua atuação profissional e quais são as possíveis implicações, que começam desde a formação inicial, para a sua trajetória docente.

Os professores iniciantes enfrentam dilemas na inserção no ambiente escolar, pois observam que a docência compreende um conjunto de problemáticas, as quais possivelmente, para parte significativa dessa categoria, ainda não tinham sido vivenciadas anteriormente. Isso nos leva a reconhecer a necessidade de toda a comunidade escolar dar suporte aos professores recém-inseridos nesse ambiente, auxiliando no enfrentamento dos dilemas que fazem parte da construção do "ser professor", logo, desmistificando as tensões e inseguranças vivenciadas, elementos dialéticos presentes na construção do sujeito docente (Contreras, 2002; Ferreira, 2005; Martiny; Souza; Gomes-da-Silva, 2013; Souza Neto; Sarti; Benites, 2016).

No tocante à área da Educação Física, observam-se relevantes estudos que tratam do assunto. Conceição e Molina Neto (2017) identificaram que a trajetória docente de professores de Educação Física em início de carreira é atravessada pela socialização estabelecida com a cultura escolar. Souza Neto, Sarti e Benites (2016) e Pereira *et al.* (2018) investigaram a temática tecendo relações com o estágio supervisionado e com as atividades de extensão. Farias *et al.* (2018), ao investigarem os ciclos da trajetória docente nessa área, evidenciaram que o exercício da docência abarca um conjunto de acontecimentos não lineares. Já Favatto e Both (2019) analisaram as principais preocupações de professores de Educação Física em início de carreira.

No entanto, embora o interesse sobre o tema tenha se ampliado nos últimos anos, entende-se que a temática ainda precisa ser explorada (Conceição; Molina Neto, 2017). Como bem salienta Farias (2010, p. 68), é necessário alargar a produção de conhecimento que trata das perspectivas de profissionais inseridos na realidade escolar, uma vez que "a área de Educação Física deveria ampliar os estudos sobre a profissionalidade docente [...], como também na identificação das diferentes trajetórias dos

docentes na realidade brasileira". Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo analisar o processo de construção do "ser professor" de docentes de Educação Física em início de carreira da rede municipal de Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil.

## Decisões metodológicas

A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa (Minayo, 2002) e caráter descritivo (Piccoli, 2006). Os participantes foram cinco professores de Educação Física em início de carreira que atuam na rede municipal de ensino de Florianópolis-SC/Brasil. Foram adotados os seguintes critérios para a seleção dos participantes: a) possuir experiência como professor de Educação Física escolar; b) ter de um a quatro anos de atuação docente, período que caracteriza a entrada na carreira, seguindo as indicações de Farias (2010) sobre os ciclos de desenvolvimento profissional; e c) aceitar os termos da pesquisa.

Além disso, a escolha intencional dos participantes foi realizada por meio da técnica amostral snowball, que auxilia na identificação de informantes com potencial de acordo com os critérios de participação na investigação. Parte-se para a procura intencional, visando chegar à "semente", ou seja, a um participante que tenha os pré-requisitos definidos pela pesquisa ou que possa indicar terceiros. Após o contato com a "semente", realiza-se uma pré-entrevista, para diagnosticar se o participante realmente apresenta características que se adequam à pesquisa. Com essa verificação, solicita-se a ele que indique novos sujeitos com as características desejadas (Rea; Parker, 2000). Assim, foram contatados dois professores (sementes) que contemplavam os pré-requisitos definidos e que poderiam indicar seus pares. Após o aceite e a realização da entrevista individual, foi solicitado a esses professores que indicassem pares que pudessem colaborar com o estudo. O professor (semente 1) indicou os participantes 3 e 4 e o outro professor (semente 2) indicou o participante 5.

Quadro 1 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Professores	Sexo	Idade	Ano da conclusão do curso	Tempo de atuação
P1	F	26	2017	1 ano e meio
P2	F	29	2015	3 anos e meio
P3	M	29	2016	2 anos
P4	M	28	2017	4 anos
P5	M	28	2017	4 anos

Legenda: F = feminino; M = masculino.

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao perfil dos professores entrevistados, identificamos que dois são do sexo feminino e três do sexo masculino, com faixa etária média de 28 anos. Dos participantes, quatro se formaram na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e um na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em relação ao tempo de atuação como professor de Educação Física na rede municipal de ensino de Florianópolis, o tempo varia entre um ano e meio e quatro anos. A lacuna entre a conclusão do curso e a entrada no campo de atuação profissional foi de aproximadamente dois anos.

Os dados foram obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada, com um roteiro composto por oito questões que contemplaram as seguintes dimensões: reflexos das experiências prévias com a Educação Física no desempenho da docência; reflexos da formação inicial; aspectos facilitadores e desafios enfrentados por professores em início de carreira; particularidades da construção do "ser professor" para docentes em início de carreira e significados atribuídos ao "ser professor" de Educação Física. Para tanto, foi elaborada uma matriz analítica com base no referencial teórico consultado para a pesquisa (Farias, 2010; Flores, 2013, 2018), a qual contemplou as dimensões "reflexos das experiências prévias com a Educação Física no desempenho da docência"; "reflexos da formação inicial"; "facilitadores e desafios enfrentados por professores de Educação Física em início de carreira"; e "particularidades dos professores em início de carreira" e foi validada por três professores doutores da área, fortalecendo os objetivos e indicadores para cada uma das questões.

Como procedimento de coleta de dados, em um primeiro momento, foi feito o convite à participação na pesquisa por meio do envio de mensagem para o endereço eletrônico de cada um dos participantes. Mediante o aceite, foi encaminhado por *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, as entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, acontecendo de forma individual por meio da plataforma virtual Google Meet. Para a coleta dos dados, foi utilizado um gravador de voz de um aparelho celular.

O tempo médio de duração das entrevistas foi de 30 minutos. Após a transcrição, o conteúdo destas foi encaminhado aos participantes, para que verificassem e confirmassem a veracidade dos dados e, assim, autorizassem a utilização das informações. Feitas as transcrições das entrevistas, os materiais recolhidos foram descartados. Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Cepsh da UFSC, sob o parecer n. 4.846.334).

Quanto à análise de dados, recorreremos aos indicativos do método de análise de conteúdo, que auxilia nos procedimentos sistemáticos da descrição de conteúdos de mensagens, além de possibilitar um exame mais profundo dos conteúdos verificados (Bardin, 2016). As categorias de análise sobre as perspectivas dos professores em início de carreira, no tocante à construção do "ser professor", foram elaboradas *a priori*, por procedimento indutivo, apoiando-se na literatura explorada e na matriz analítica da pesquisa (Castro; Abs; Sarriera, 2011). Destaca-se que as categorias elaboradas foram: as experiências prévias que instigaram a escolha pela profissão, a construção do "ser professor" a partir da formação inicial e o "ser professor" em início de carreira docente. Posteriormente, mediante procedimento dedutivo-indutivo, com a interpretação das respostas dos participantes, as unidades de significado de cada categoria emergiram da análise dos dados.

## Resultados e discussão

Com base no objetivo do estudo, a Figura 1 apresenta, na parte central, as categorias de análise a respeito da percepção dos docentes de Educação Física sobre o processo de construção do "ser professor": experiências prévias, formação inicial e início da carreira docente. Nas extremidades, encontram-se as subcategorias e respectivas unidades de significado que emergiram das entrevistas. A frequência que está indicada na Figura 1 se refere ao número de entrevistados que mencionaram cada uma das unidades de significado.

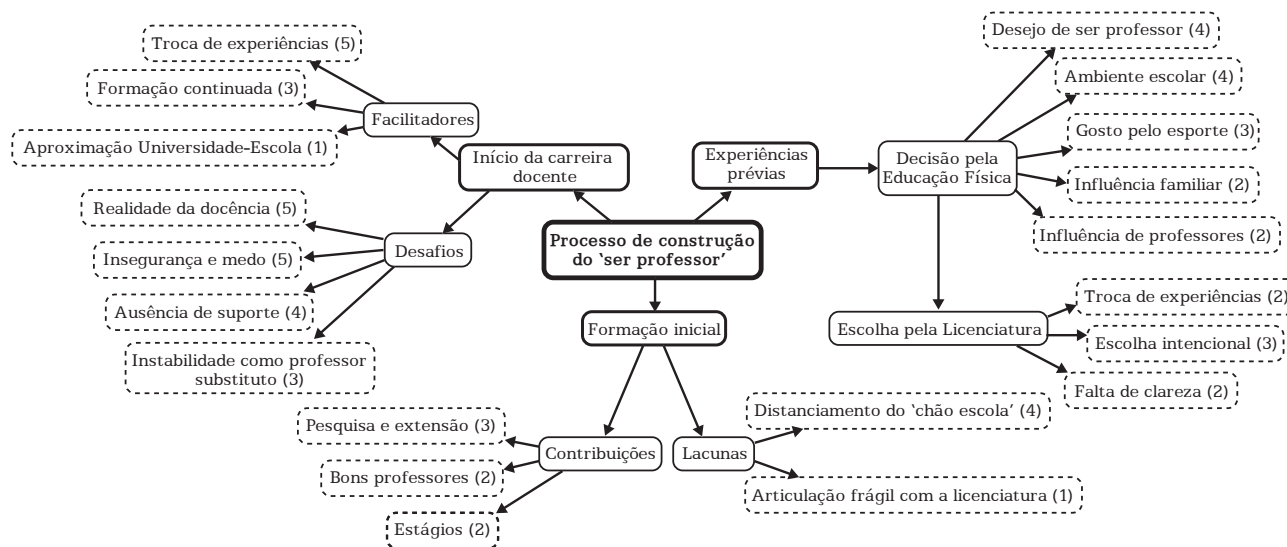


Figura 1 – Processo de construção do "ser professor" de docentes de Educação Física

Fonte: Elaboração própria.

### ***Experiências prévias que instigaram a escolha pela profissão***

A primeira categoria de análise, "experiências prévias", identifica como ocorreu a decisão pela Educação Física e a escolha pela licenciatura. Buscou-se compreender as histórias de vida dos professores entrevistados em período anterior à entrada na formação inicial, entendendo ser este um elemento que impacta de forma decisiva o percurso de sua atuação como docente (Cardoso; Batista; Graça, 2016; Flores, 2013, 2018; Santos; Bracht; Almeida, 2009; Pereira; Figueiredo, 2018).

No tocante à "decisão pela Educação Física", uma parcela considerável dos entrevistados (P1, P2, P3, P4) destacou que havia o "desejo de ser professor" e que essa decisão se colocava como a realização de um sonho pessoal. Essa unidade de significado sugere que alguns motivos extrínsecos potencializam outros motivos intrínsecos. Isso porque o desejo de ser professor vem seguido das experiências no "ambiente escolar" que os sujeitos entrevistados vivenciaram em sua trajetória na educação básica, ficando evidente nos relatos (P1, P2, P3, P4) que existia satisfação em viver o contexto da escola e em participar das aulas de Educação Física, com destaque para o estabelecimento de vínculos, conforme identificado nos seguintes trechos:

Desde pequenininha, eu sempre quis ser professora. Eu sabia que eu iria ser professora. Eu entrei muito cedo na educação infantil, [...] fui crescendo ali, tendo contato com as professoras, e eu lembro até hoje que eu sempre queria ajudar (P1).

Quando eu decidi ter uma formação, eu sempre soube que eu gostaria de ser professor [...]. A Educação Física me encantava muito pela questão do voleibol e pela experiência dos estudantes fora de sala de aula, que geralmente era o que mais animava na escola (P3).

Na literatura, alguns estudos evidenciam que o desejo de ser professor emerge das experiências obtidas antes do ingresso na formação inicial (Flores, 2013, 2018; Pereira; Figueiredo, 2018; Figueiredo; Plotegher; Alves, 2019). Desse modo, percebemos que "a formação do professor é um processo que não acontece primeiramente em situação acadêmica, mas, sim, enquanto ainda se é aluno da escola básica"



(Flores, 2013, p. 25), pois esse conjunto de experiências impacta as futuras escolhas dos sujeitos, já que essa formação não se dá de maneira autônoma (Flores, 2018).

No que diz respeito ao "gosto pelo esporte", foi possível identificar, nos relatos dos entrevistados (P2, P3, P5), que, além de participarem das aulas de Educação Física, eles tinham um vínculo forte com a prática de esportes, como voleibol e futebol, e praticavam regularmente esportes no contraturno escolar, como forma de lazer e convívio social. Sobre a "influência familiar", os participantes (P1, P4) afirmaram que seus pais exerciam a profissão de professores e os incluíam em suas atividades escolares diárias, fazendo que se sentissem parte daquilo e, com isso, inspirando-os a seguirem a profissão.

Tais evidências corroboram a literatura consultada ao identificarem que a opção por determinada carreira apresenta vínculos importantes com as histórias de vida dos indivíduos, bem como com a realização pessoal (Pereira; Figueiredo, 2018). Além do mais, dois importantes fatores que influenciam o despertar do desejo dos sujeitos em escolherem o curso de Educação Física incluem a paixão pelo esporte e pelo movimento e o incentivo de suas famílias (Santos; Bracht; Almeida, 2009; Flores, 2018; Pires; Farias; Batista, 2019).

Quanto à "influência de professores", os participantes (P2, P4) mencionaram influências positivas e negativas vivenciadas com alguns docentes durante a trajetória escolar. O vínculo professor-aluno construído, de forma significativa nas aulas de Educação Física, foi considerado uma influência positiva, pois abarcou relevantes aprendizados. Como exemplo de influências negativas, pontuaram as aulas de Educação Física (EF) escolar que não eram sistematizadas, como afirma P2: "O que mais me levou para a EF foi essa 'paixãozinha' e também aquela experiência de escola, dos quatro *balls*: voleibol, basquetebol, handebol, futebol". Tais situações despertaram o desejo em fazer algo diferente das vivências experimentadas com a Educação Física na educação básica: "[...] não foram experiências tão boas assim. Eram aqueles professores que não tinham planejamento [...]. Aí, então, decidi prestar vestibular para Educação Física [...]" (P4).

Ao encontro dessas evidências, Folle e Nascimento (2008) destacam que professores marcam a vida dos sujeitos que um dia poderão se tornar futuros docentes. As lembranças geralmente estão ligadas a dois sentimentos: quando positivos, servem a eles como modelo de referência e inspiração; quando negativos, tornam-se exemplos a serem evitados, motivando-os a futuramente proporem melhores vivências para seus alunos. Assim, percebe-se que a decisão pela profissão apresenta íntima relação com as bases de experiências anteriores à graduação; logo, não podemos descartar as condições vividas pelos sujeitos enquanto alunos da escola básica (Vieira; Santos; Ferreira Neto, 2012; Flores, 2013). Por isso mesmo, para compreender o lugar que o sujeito ocupa, é preciso considerar os caminhos que foram por ele percorridos.

No que se refere à "escolha pela licenciatura", vale pontuar que o curso de Educação Física abrange duas possibilidades de atuação, o bacharelado e a licenciatura, que apresentam campos de atuação específicos e, da mesma forma, um foco particular de formação. Com isso em mente, demonstra-se a indicação dos entrevistados sobre os principais motivos que os direcionaram à escolha pelo curso de licenciatura. Por meio da "troca de experiências" (P1, P3, P4) com os colegas e professores, os sujeitos buscaram sanar suas dúvidas a respeito da diferença entre os dois campos de atuação da área, conversando com amigos que já atuavam no contexto escolar e com familiares que eram docentes.

Quanto à "escolha intencional" (P1, P3, P4), além dos diálogos para melhor compreensão a respeito das diferenças existentes entre os dois cursos, a opção pelo curso de licenciatura considerou o significado dessa atuação, bem como a intencionalidade dos indivíduos, pois eles se enxergavam atuando na escola como futuros professores, como P4 relata: "[...] fiz a licenciatura porque eu me aproximava mais desse ambiente escolar". Outras impressões podem ser exemplificadas pelos seguintes trechos:

Então, eu sempre gostei muito de estar nesse ambiente de sala. [...] eu gostava de entregar provas, de ajudar na correção [...]. Então, isso sempre me tocou muito, e eu sabia que eu queria licenciatura. Não foi muito difícil essa escolha (P1).

[...] já conhecia, tinha uma noção em relação ao que seria o curso de licenciatura comparado com o bacharelado. E eu não tive dúvida alguma de que essa era a escolha certa, que eu realmente queria licenciatura (P3).

Nesse sentido, evidencia-se, além da lógica da integração, ou seja, o desejo de ser professor pela afinidade com a profissão, a intencionalidade de ingressar na licenciatura também motivada pela necessidade de inserir-se no mercado de trabalho, mediante a lógica da profissionalização (Valle, 2006). Na literatura, destaca-se que entre os motivos de escolha relacionada à profissionalização estão liberdade de ação, facilidade de acesso, possibilidade de estabilidade e salários atraentes quando comparados aos de bacharelado e de outras profissões (Folle; Nascimento, 2008).

A certeza e o desejo de ser professor são observados no futuro que o indivíduo perspectiva para si (Charlot, 2000). Os entrevistados, antes de serem responsáveis por suas escolhas, já tinham iniciado a construção de seu projeto de "ser professor", pois já se viam envolvidos no ambiente escolar e entendiam que, futuramente, continuariam nesse espaço. Souza, Sponchiado e Pinto (2016) salientam que a verificação e o esclarecimento do projeto e o desejo da docência do sujeito professor perpassam pelo inventário de sua infância e adolescência, no entanto, não se reduzem a ele apenas, podendo ser a todo momento influenciados.

Com referência à "falta de clareza", dois dos entrevistados (P2, P5), ao optarem pelo curso de licenciatura, não tinham um conhecimento amplo dos aspectos que diferenciam a atuação profissional da licenciatura e do bacharelado, como se verifica no seguinte depoimento:

Eu fiz a matrícula nos 45' do segundo tempo e acabei escolhendo a licenciatura sem saber muito que o curso era voltado para a área escolar. A princípio, o meu intuito era trabalhar com treinamento, não propriamente em uma unidade escolar, na educação formal. Mas isso eu fui construindo durante o curso [...] (P5).

É possível observar que, anteriormente e, também, no decurso da graduação, há estudantes que desconhecem as características e especificidades dos campos de atuação profissional em Educação Física. Além do mais, há muitos desafios enfrentados pelos jovens na escolha dos cursos de formação, já que esse é um momento de incertezas, permeado por tensões e inseguranças (Benites; Souza Neto, 2005).

Assim como relatado por P5, apesar de a escolha ter sido feita de forma não intencional, com o passar do tempo e com a aproximação dos saberes e da escola, os sujeitos podem desenvolver o interesse pela futura profissão e, conseqüentemente, pelo campo de atuação, conforme demonstra o registro:

Eu não conhecia muito do bacharelado e, apesar de ser uma jogadora de futebol frustrada e não ir para o alto rendimento, eu não escolhi o treinamento. Na verdade, eu não conhecia essa diferença, [...] depois vim a descobrir, [...]. Então, isso acabou me colocando primeiro na licenciatura e durante o curso fui me aprofundando e me apaixonando mais pela profissão (P2).

No percurso da trajetória docente, há marcas de um conjunto de acontecimentos que podem levar os sujeitos a mudarem suas escolhas iniciais (Huberman, 2000). Isso sugere que a aproximação com as especificidades de uma determinada área de atuação é um elemento importante a ser considerado na formação inicial dos indivíduos, uma vez que tal processo, conforme Flores (2018), configura-se como um fator que pode instigar ou não o sentimento de pertencimento pela profissão.



### ***A construção do "ser professor" a partir da formação inicial***

Na segunda categoria, "formação inicial", buscou-se compreender as contribuições e as lacunas da formação inicial em Educação Física para o processo de construção do "ser professor".

Quando questionados em relação às "contribuições" da formação inicial em Educação Física para a construção do "ser professor", a maioria dos entrevistados (P1, P3, P4, P5) destacou que uma relevante contribuição está relacionada à participação nas atividades de "pesquisa e extensão". Vale destacar que as universidades devem considerar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de oferecer aos graduandos conhecimentos consistentes e comunicação efetiva com a comunidade e estimular o envolvimento com a prática científica (Brasil, 1988).

Além disso, os professores em início de carreira mencionaram a relevância do envolvimento com o Diretório Central dos Estudantes (DCE), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Relataram que, por meio dessas experiências formativas, puderam entender mais sobre as especificidades dos cursos, o papel do professor e a qualificação docente. Tal constatação pode ser observada no trecho:

[...] me deu um suporte gigante, sem igual, acho que todo mundo deveria ter essa oportunidade. Até mesmo deu suporte para o estágio [...], cheguei no estágio com mais bagagem de experiências que eu não tinha antes do Pibid, como a rotina escolar, o papel do professor, as questões burocráticas e de planejamento. Esse programa mudou totalmente minha trajetória (P1).

Evidencia-se, no relato de P1, que a atuação no Pibid abriu um leque maior de conhecimentos, discussões e reflexões sobre o ambiente escolar. Isso porque o programa insere o professor em formação na rotina escolar, com destaque para o reconhecimento das mútuas relações entre os processos de ensino e aprendizagem e o trabalho pedagógico na escola (reuniões pedagógicas, conselhos de classe, horário coletivo de planejamento, reunião com familiares e responsáveis etc.), corroborando o indicado na literatura (Souza Neto; Sartí; Benites, 2016; Pereira *et al.*, 2018; Queiroz *et al.*, 2021). Acerca da melhora da formação inicial por meio de programas governamentais, Lima *et al.* (2014) concluem que o Pibid colabora para a formação prática dos licenciandos. Para os autores, o programa ensina o estudante a entrar na rotina docente, adotando hábitos essenciais, como apresentar preocupação didática, manter boas relações com alunos da educação básica, saber encontrar a entonação correta da voz, desenvolver pesquisa, entre outros.

Aliás, as diferentes experiências formativas assumem papel ímpar na construção do "ser professor", com destaque para a responsabilidade dos estudantes em se envolver em diferentes espaços e ações oferecidas pela universidade (Figueiredo; Plotegher; Alves, 2019).

Além disso, os docentes em começo de carreira (P2, P3) apontaram que terem tido "bons professores" na formação inicial foi um aspecto marcante, pois estes os auxiliaram a terem uma visão mais ampla sobre a Educação Física: "Eu tive ótimos professores, apesar de a formação inicial não dar conta do que é 'ser professor', eu tive alguns professores que conseguiram quebrar com o estereótipo de Educação Física que eu tinha, de compreender só os esportes [...]" (P2). Ademais:

Tive professores excelentes, que me fizeram justamente ter um olhar sobre a importância da Educação Física na educação básica, ou de outra perspectiva de Educação Física, não aquela que a gente tá acostumado a ouvir ou até mesmo vivenciar, em nossas experiências enquanto estudantes de escola [...] (P3).

As experiências proporcionadas pelos "estágios" foram mencionadas por parte dos pesquisados (P4, P5). Os professores corroboraram a literatura, destacando que o estágio é uma instância fulcral da formação para a docência, no entanto, também discorreram sobre algumas lacunas dessa experiência formativa. Assim, os estágios se colocaram como um momento importante de suas formações, pois potencializaram a socialização de conhecimentos discutidos no curso. Além do mais, conforme os graduandos enfrentam situações-problema nas experiências pedagógicas oferecidas pelos estágios, com fragilidades e acertos, eles adquirem novas experiências, que irão auxiliar no enfrentamento das problemáticas inerentes ao seu contexto de atuação (Martiny; Souza; Gomes-Da-Silva, 2013; Silva Júnior *et al.*, 2021).

Ainda nesse caminho, os professores relataram que essa experiência apresenta limitações, sobretudo porque a atuação docente no contexto escolar tem particularidades que não foram vivenciadas no estágio. Mencionaram, por exemplo, que no estágio, o planejamento e a condução das intervenções se desenvolveram em duplas, além do fato de o estágio contar com a colaboração do professor da universidade e do professor supervisor da escola. Nesse sentido, quando se depararam com o exercício docente, que muitas vezes é bastante solitário, sentiram-se inseguros e despreparados para conduzir as turmas.

Embora o estágio constitua um elemento ímpar na formação inicial, é necessário frisar que as experiências vivenciadas nele não servirão como modelos prontos e que poderão ser transpostos de forma integral para o contexto de atuação docente. Por isso mesmo, em uma análise objetiva e realista, sabe-se que o sujeito não sairá da sua formação inicial inteiramente preparado para enfrentar todos os desafios pertinentes ao desempenho da docência, até porque a constituição da identidade docente é um processo contínuo e bastante dinâmico. No entanto, a formação precisa dar suporte para que o futuro professor construa, de forma reflexiva e crítica, suas estratégias de enfrentamento das diversidades que o contexto de atuação apresenta cotidianamente (Flores *et al.*, 2019).

Tratando das "lacunas" da formação inicial em Educação Física, uma parcela considerável de professores (P1, P3, P4, P5) salientou que a principal é o "distanciamento do chão da escola". De acordo com os entrevistados, esse distanciamento está relacionado tanto com o currículo quanto com a própria condução das disciplinas, que em suas percepções não os aproximaram do público e da realidade escolar, tal qual evidenciam Oliveira *et al.* (2016). Destacam-se os depoimentos: "Falta um pouco de planejamento para aproximar a disciplina e escola, [...] sair da bolha da universidade. Ficamos muito presos na disciplina, estudando teoricamente, mas não vamos para a realidade, conhecer, intervir (P4)". "Passamos a maior parte da formação inicial montando planejamento de aula para os nossos colegas, [...] então, é longe da realidade, assim como ministrar aula com um grupo de mais três pessoas, e quando se chega na escola a gente sabe que não é bem assim (P1)".

Convém observar que existem disciplinas que não dialogam efetivamente com o contexto de atuação; logo, essas problemáticas trazem consequências para o desempenho docente, especialmente, por formarem professores que se sentem despreparados para intervir (Santos; Bracht; Almeida, 2009; Oliveira *et al.*, 2016). É preciso tomar cuidado para não se criar um hiato entre o que é discutido na formação inicial e a prática docente cotidiana. Conforme P5 relata: "[...] as disciplinas por si só não garantem uma boa formação".

Ao discorrer sobre a "articulação frágil com a licenciatura", P5 indicou que muitos docentes que atuam no curso de Licenciatura em Educação Física não conhecem de modo sólido o contexto escolar, não apresentando vínculo efetivo com esse contexto e demonstrando pouco contato com a atuação e a formação docente, o que fragiliza sobremaneira a experiência ofertada. Assim, destacou que os métodos de ensino dos professores que atuaram no curso de licenciatura tinham um vínculo maior com o treinamento e com a prática esportiva e pouca relação com a formação docente. Esse ponto fica mais claro com este trecho da entrevista: "[...] na graduação era o professor [...] me ensinando a jogar esportes, não me ensinava a ensinar esses esportes. Enfim, é uma coisa muito distante da realidade escolar" (P5).

Além disso, uma fala de um dos entrevistados chama atenção. O professor expressou a seguinte opinião sobre o processo formativo:

Sobre a questão da lacuna, eu não sei se ela poderia ser sanada ou suprida. Porque acho que nenhum curso daria conta disso. **A graduação não vai te tornar um professor. Não tem como você sair e ser professor.** É na relação com a escola, com os estudantes e com todo o sistema de educação que iremos confrontar o ideal que temos com a realidade que está posta. **É um impacto chegar na escola depois de formada, mas é a partir daí que você começa a deslanchar e entender mesmo o que é ser professor** (P1, grifo nosso).

Sabe-se que é no processo de convivência com o ambiente escolar que os saberes docentes se formam (Tardif, 2008). Assim, compreendemos que a formação inicial é um momento substancial para a constituição de rabiscos iniciais de uma identidade docente, mas esse é um processo em constante solidificação (Flores, 2018). É a partir dessa formação que os saberes começam a ser construídos ao longo da vida dos docentes.

Os entrevistados comentaram também sobre algumas "experiências marcantes" que vivenciaram durante a formação inicial. Os professores (P2, P3, P4, P5) afirmaram que os estágios e o Pibid foram experiências com uma relevância ímpar no processo formativo, pois se colocaram como espaços em que puderam se questionar diante de algumas situações: "Quando ministrei uma aula de vôlei, os alunos chutaram bolas para todos os lados. Perdi totalmente o controle. Pensei: 'Será que eu estou no lugar certo?'" (P1). De tal modo, essas experiências potencializaram os aprendizados sobre o exercício docente, e os professores passaram a se envolver e a se interessar mais pela profissão.

Outro ponto que chamou atenção foi o fato de os professores (P3, P4, P5) terem se deparado com a realidade dos estudantes, ou seja, com os problemas socioeconômicos e/ou familiares, como a própria violência doméstica. Os docentes relataram que se sentiam impotentes diante dessas questões que extrapolam os muros da escola, o que era motivo de temor e insatisfação com a profissão.

Além disso, o vínculo professor-aluno marcou de forma significativa a trajetória de dois professores (P3, P4). As trocas, as interações e os momentos compartilhados constituíram importantes degraus para a relação que se firmou com os estudantes no cotidiano da sua prática docente. Tal evidência vai ao encontro dos estudos de Cardoso, Batista e Graça (2016) e de Flores *et al.* (2019), ao destacarem que as experiências marcantes que os futuros professores vivenciam os convocam a atuar de forma mais qualificada.

### ***O "ser professor" em início da carreira docente***

Na terceira categoria de análise, "o 'ser professor' em início de carreira", abordam-se os principais aspectos que se constituíram como facilitadores do início da carreira docente em Educação Física e os principais desafios enfrentados nessa fase profissional.

Relativamente aos facilitadores experimentados no início da docência, a "troca de experiências" foi indicada por todos os professores (P1, P2, P3, P4, P5), com atenção especial para as trocas com pares que já tinham mais tempo de exercício docente. O esclarecimento de dúvidas que surgiam sobre a condução das aulas e as parcerias para desenvolver trabalhos foram salientados: "Busco sempre estar em contato com colegas para ir me inteirando. E trocas com colegas que se formaram comigo, ou antes de mim. [...] trocando figurinhas, se encontrando principalmente para dividir as angústias" (P1). Evidencia-se a pertinência do compartilhamento de dificuldades, aprendizados, conquistas e inquietações vivenciadas no âmbito da docência (Martiny; Souza; Gomes-da-Silva, 2013).

Além disso, os participantes apontaram a relevância de firmar parcerias com professores de Educação Física que atuam no mesmo contexto escolar e que estejam dispostos a desenvolver projetos

em conjunto. De igual modo, as relações estabelecidas com toda a comunidade escolar são valiosas: "Essas trocas e suportes que temos dos colegas, da direção, da equipe pedagógica. [...] quando você tem uma escola que abraça um projeto, que todo mundo esteja envolvido com ele, o trabalho sai totalmente diferente" (P3). Logo, o trabalho se torna mais significativo quando o professor se insere em um ambiente que motiva e favorece o engajamento dos sujeitos (Conceição; Frasson; Borowski, 2014; Cardoso; Batista; Graça, 2016).

A respeito da "formação continuada", os professores (P2, P3, P4) informaram que a rede de ensino em que iniciaram a atuação docente oferece, mensalmente, atividades dessa natureza. Esse espaço se colocou como um ponto de apoio para as problemáticas vivenciadas no contexto da atuação docente, além de possibilitar estudos sobre planejamento, sistematização de conteúdos e metodologias de ensino. O professor P3 destacou que os professores da escola em que atua se esforçam para desenvolver um projeto coletivo para estudarem a docência e compartilharem experiências. Ou seja, quando um grupo de pessoas apresenta os mesmos interesses e compartilha práticas, atitudes e valores, os conhecimentos aprendidos se tornam mais significativos (Amorim Filho, 2007; Brasil *et al.*, 2015).

Por fim, quanto à "aproximação universidade-escola", destaca-se o seguinte relato: "Teve um mestrando em Educação Física que desenvolveu sua pesquisa na escola em que eu atuava. Acabamos trocando ideias, e ele participava dos planejamentos e atividades para fazer suas observações. Então, vejo que essa aproximação da universidade com a escola foi muito relevante" (P4).

Corroboramos que os diálogos entre universidade e escola precisam ser cada vez mais profícuos, visto que essa parceria é singular para a formação inicial e continuada de todos os envolvidos com o ambiente escolar. São espaços que se entrelaçam, potencializam-se e não se sobrepõem. Cardoso, Batista e Graça (2016) apontam que a vinculação entre a universidade e a escola é crucial para a formação de futuros docentes; além disso, potencializa a atuação do docente que já está no ambiente escolar, ao mesmo tempo que alimenta as análises e reflexões sobre esse espaço que se fazem presentes no ambiente acadêmico.

Ao analisar os desafios do início da carreira docente, um aspecto que chamou atenção nos relatos foi a "realidade da docência" (P1, P2, P3, P4, P5), como P1 descreve: "Eu sabia ser aluna, mas eu não sabia ser professora". Esse momento de transição passa por uma verdadeira metamorfose. É bastante desafiador o momento da trajetória em que o sujeito se encontra nessa transição, passando do papel de estudante para o de professor (Conceição; Frasson; Borowski, 2014; Cardoso; Batista; Graça, 2016).

Outro aspecto observado nas entrevistas foi a rotina que passa a ser vivenciada no início de carreira: "A rotina da escola era muito intensa e exaustiva. Saímos da universidade tendo uma concepção de que vamos conseguir organizar tudo, desenvolver várias propostas. [...] só que essa rotina é tão intensa e rápida que não dá tempo" (P3). O "choque com a realidade" que é vivido nesse momento de entrada no exercício docente é sentido como uma oscilação entre a sobrevivência no novo ambiente e a descoberta das novas responsabilidades (Huberman, 2000). Por isso mesmo, é indispensável que os professores em início de carreira compreendam a importância do seu papel e das suas atribuições, pois a transição entre formação inicial e desenvolvimento profissional é um processo intenso, mas também contínuo (Nascimento; Graça, 1998; Folle; Nascimento, 2008).

Além disso, "insegurança e medo" (P1, P2, P3, P4, P5) são fatores que se destacam no início de carreira docente, corroborando os achados de Conceição, Frasson e Borowski (2014). Nesse ponto, os professores mencionaram crises de ansiedade e, em alguns casos, buscaram auxílio em sessões de terapia. Apesar de terem relatado que conseguiram superar tais dificuldades, é possível verificar que a tensão permanece no desenvolvimento da docência, a cada nova turma em que se começa a ministrar aulas: "[...] todo ano quando pego uma turma nova, são borboletas no estômago! Acho que esse medo acaba se dissolvendo, mas as borboletas no estômago não vão sumir, ponto. E, o dia que sumir, talvez não seja mais para sermos professores" (P2).

A "ausência de suporte" foi uma dificuldade destacada pelos entrevistados (P1, P2, P3, P4), uma vez que não tiveram o amparo pedagógico necessário nas escolas em que começaram seus trabalhos. Os professores informaram a falta de recursos humanos nas escolas, a exemplo de supervisores e orientadores educacionais; com isso, os recém-chegados não tinham a quem recorrer em suas dúvidas e necessidades. Aliás, os professores entrevistados se sentiam *outsiders*, "os de fora", como Silva Júnior (2016) destaca em sua pesquisa, ou seja, os recém-chegados não tinham o suporte pedagógico necessário e, ainda, não eram devidamente reconhecidos pelos sujeitos já estabelecidos naquele ambiente. Isso pode ser entendido pelo seguinte trecho: "Nos sentimos solitários ao entrar em uma unidade onde todos se conhecem. Você é uma pessoa desconhecida e, ainda, é jovem. Os professores mais experientes se sentem receosos, ainda mais por sermos professores de EF" (P1).

Mas, para que ambos sejam bem-sucedidos nesse espaço, é necessário o entendimento de que todos são colaboradores da escola e têm seu papel no contexto formativo. Por isso mesmo, há a necessidade de suporte de toda a equipe pedagógica para os docentes que se encontram em início de carreira (Silva Júnior, 2016; Souza Neto; Sarti; Benites, 2016; Pereira *et al.*, 2018).

Por fim, os sujeitos relataram que a "instabilidade como professor substituto" (P1, P2, P4) é um fator que impacta diretamente o trabalho que desenvolvem, uma vez que precisam lidar com as dificuldades que atravessam a instabilidade de um trabalho temporário (Conceição; Frasson; Borowski, 2014). Em virtude dessa questão, suas práticas pedagógicas são amplamente impactadas. Um exemplo disso é que precisam planejar em curto prazo e, assim, não conseguem visualizar um trabalho mais qualificado da atuação docente com as turmas em que ministram aulas. Nesse mesmo seguimento, acabam por não conseguir conhecer a história de vida de seus alunos e estabelecer relações mais profícuas com eles e suas famílias. A limitação do tempo dessa experiência é um fator que dificulta suas práticas, porque a profissão docente tem entre seus fundamentos a troca com o outro e a compreensão da dimensão social (Amorim Filho; Ramos, 2010).

## Considerações finais

O presente estudo tomou como foco o processo de construção do "ser professor" de docentes de Educação Física em início de carreira. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a constituição da identidade docente é um processo contínuo, dinâmico, carregado de incertezas, de desafios, mas também repleto de muitos aprendizados. Como parte desse processo, é indispensável que as experiências formativas levem o docente ao entendimento de que "ser professor" é, antes de tudo, ser um intelectual. Para tanto, é fundamental que a formação inicial e continuada instigue os professores a serem pesquisadores, fortalecendo, cada vez mais, as discussões das problemáticas e dos desafios vinculados à realidade da docência, além de buscar ampliar os diálogos entre a universidade e a escola para a qualificação do desenvolvimento da identidade docente.

Apesar de as experiências ofertadas pela formação inicial serem cruciais para a constituição da identidade docente, os resultados confirmaram que essas não são as únicas experiências que irão compor esse processo de constituição, até porque a qualificação do docente deverá ser permanente.

Assim, nota-se que as experiências vivenciadas antes, durante e depois da graduação são indispensáveis para o desempenho do exercício cotidiano da docência. No entanto, vale destacar que, para além de todo o entendimento e empenho gerados pelo próprio sujeito professor, faz-se necessário que as redes/instituições de ensino e seus gestores busquem ampliar formas de subsidiar um suporte para os primeiros anos da carreira do professorado, construindo teias de relações que podem minimizar tensões geradas nessa fase, o que fortalece a ideia do trabalho colaborativo, o qual pode instigar a constituição de uma identidade docente coletiva entre todos os agentes envolvidos no processo.

No que tange aos facilitadores experimentados no início da docência, os professores se apoiaram sobretudo nas trocas de experiências com os pares e com a comunidade escolar. Além disso, a formação continuada, a criação de grupos de estudo e as oportunidades de aproximação entre a universidade e a escola se colocaram como suportes importantes para o planejamento e a sistematização de suas aulas.

No tocante aos desafios enfrentados pelos professores em início de carreira, destacou-se a realidade da docência, ou seja, o momento em que se percebem na transição de aluno para professor. A ausência de suporte da equipe pedagógica escolar, a insegurança, o medo e a instabilidade como professor substituto foram, ainda, obstáculos que impactaram os investigados. Porém, com o acúmulo de experiências, os docentes consolidam estratégias para enfrentar as problemáticas pertinentes à prática pedagógica cotidiana.

É importante salientar a escassez de estudos na área da Educação Física que analisam a perspectiva de professores da disciplina em início de carreira. Dessa forma, recomendamos a ampliação de estudos qualitativos que busquem considerar as percepções de diferentes sujeitos e que utilizem outras fontes de dados, na direção de aprofundar a compreensão dos desafios e dos avanços já alcançados no que se refere à realidade vivida por professores de Educação Física recém-formados, principalmente no que tange à construção do "ser professor".

---

## Referências

AMORIM FILHO, M. L. *Estudo da trajetória devida e construção dos saberes de duas professoras de Educação Física da cidade de São Carlos*. 2007. 57 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.

AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-238, abr./jun. 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Educação Física e formação profissional. *Lecturas: Educación Física y Deportes* [online], Buenos Aires, v. 10, n. 81, feb. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd81/efprof.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. de. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-470, abr./jun. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL, V. Z. et al. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 815-829, jul./set. 2015.

CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 523-538, abr./jun. 2016.



CASTRO, T. G.; ABS, D.; SARRIERA, J. C. Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 31, n. 4, p. 814-825, 2011.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S.; BOROWSKI, E. B V. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de Educação Física no início da carreira. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 472-484, jan./mar. 2014.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; MOLINA NETO, V. M. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da docência. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 827-840, jul./set. 2017.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011.

FARIAS, G. O. *Carreira docente em Educação Física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor*. 2010. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FARIAS, G. O. et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun. 2018.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Preocupações dos professores de Educação Física no início de carreira docente. *Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-17, abr./jul. 2019.

FERREIRA, L. A. *O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. 2005. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FIGUEIREDO, Z. C.; PLOTTEGHER, A. T.; ALVES, C. A. Experiências formadoras da docência em Educação Física: estudo das trajetórias dos discentes. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, n. 54494, p. 1-13, 2019.

FLORES, P. P. *A identificação docente no curso de licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor*. 2013. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

FLORES, P. P. *O processo de identificação docente durante o estágio curricular supervisionado: em jogo no campo da Educação Física*. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

FLORES, P. P. et al. O processo de identização docente em um curso de Educação Física na perspectiva de seus discentes. *Journal of Physical Education*, Maringá, PR, v. 30, e3075, p. 1-12, 2019.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. *Revista da Educação Física*, Maringá, PR, v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

LIMA, M. R. C. et al. Relato de experiência: o Pibid na formação de professores de Educação Física da FCT-Unesp. *Iniciação & Formação Docente*, [Uberaba], v. 1, n. 1, p. 1-16, 2014.

MARTINY, L.; SOUZA, I.; GOMES-DA-SILVA, P. Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática? O medo da docência no estágio supervisionado em Educação Física. *Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, Florianópolis, v. 25, n. 40, p. 51-66, jun. 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DEPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6.; CONGRESSO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA, 7., 1998, La Coruña, Espanha. *Actas...* La Coruña: INEF Galicia, 1998. p. 320-335.

OLIVEIRA, A. L. et al. Professores de Educação Física e a produção dos saberes: em busca do fio da meada. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 361-371, abr./jun. 2016.

PEREIRA, G. S.; FIGUEIREDO, Z. C. C. O tornar-se professor de Educação Física na formação inicial: um olhar sob as narrativas de formação. *Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 62-75, dez. 2018.

PEREIRA, S. G. P. et al. Trajetória de estudantes na formação inicial em Educação Física: o estágio curricular supervisionado em foco. *Journal of Physical Education*, Maringá, PR, v. 29, e2959, p. 1-12, 2018.

PICCOLI, J. C. J. *Normatização para trabalhos de conclusão em Educação Física*. Canoas: Editora da Ulbra, 2006.

PIRES, V.; FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F. Construção da identidade profissional docente de estagiários em Educação Física. *Educación Física y Ciencia*, Buenos Aires, v. 21, n. 4, p. 1-11, oct./dic. 2019.

QUEIROZ, L. C. et al. O Pibid como estratégia de aproximação entre universidade e escola no processo de formação docente. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 45, p. 234-246, 2021.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr.; Revisão técnica de Otto Nogami. São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abr./jun. 2009.

SILVA JÚNIOR, A. P. *Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física*. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA JÚNIOR, A. P. et al. Desdobramentos e possibilidades do estágio curricular supervisionado na formação inicial de docentes de Educação Física. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, San José, Costa Rica, v. 21, n. 2, p. 1-29, mayo/ago. 2021.

SOUZA NETO, S. S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016.

SOUZA, A. G.; SPONCHIADO, J. I.; PINTO, F. M. Projeto e desejo de ser professora de Educação Física em escolas públicas: um estudo sobre a docência e o investimento pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 1033-1051, set./dez. 2016.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: *TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 9., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. p. 17-46.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VIEIRA, A. O.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. F. Tempos da escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul/set. 2012.

---

Recebido em 06 de setembro de 2022.

Aprovado em 07 de julho de 2023.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).